

A Aprendizagem Situada nas Comunidades de Prática: Uma Aproximação Fenomenológica

Alvino Moser¹, Elton Ivan Schnieder², Luciano Frontino de Medeiros³

¹Grupo de Pesquisa em Tecnologias da Informação Aplicadas a Educação – Centro Universitário Uninter - Rua Saldanha Marinho, 131 – Centro - Curitiba – PR - Brasil

²Coordenador de Curso Superior de Tecnologia – Centro Universitário Uninter - Rua Saldanha Marinho, 131 – Centro - Curitiba – PR - Brasil

³Coordenação de Tecnologias Inovadoras – Centro Universitário Uninter - Rua Saldanha Marinho, 131 – Centro - Curitiba – PR - Brasil

moseral.am@gmail.com, elton.s@grupouninter.com.br,
luciano.me@grupouninter.com.br

Abstract. *Communities of practice are people groups in sharing of common knowledge, aiming to improve and interacting themselves in a persistent form. Lave and Wenger justify the learning from a socio-interactionist perspective. The virtual communities, by its turn, allow the building of a world. This world is the foundation of the existence's horizon, where withdraws the sense of “to be” and “from the being” and, therefore, framing out the learning essence. In structuring a virtual world it has typical features justified from a “to be-with” that needs a description. In the virtual world, the connected community members become hidden persons behind their avatars, in a peculiar mode of face-to-face socialization.*

Resumo. Comunidades de prática são grupos de pessoas partilhando de conhecimentos comuns, procurando aprofundar seu conhecimento interagindo de forma permanente. Lave e Wenger fundamentam o aprender segundo a epistemologia socio-interacionista. A comunidade virtual, por sua vez, constitui um mundo. Mundo é o que constitui o horizonte da existência, de onde se retira o sentido de existir e do ser e que, portanto, emoldura a aprendizagem. Sendo um mundo virtual, este possui características próprias por ser um modo de “ser-com” que precisam ser descritas. No mundo virtual, os membros da comunidade conectados se tornam pessoas forjando sua identidade, de modo diferente da socialização face-a-face.

INTRODUÇÃO

Este artigo trata de uma série de considerações sobre a aprendizagem nas Comunidades de Prática (CoP) virtuais. Trataremos de alguns fundamentos epistemológicos que justificam a adoção destas comunidades no processo de ensino aprendizagem por meio da internet. Como objetivo essencial, deseja-se que a fundamentação epistemológica de Wenger e Lave para as CoP seja aproximada com o ponto de vista da fenomenologia.

As considerações serão apresentadas em três seções. Em primeiro lugar, será apresentado o conceito de CoP, segundo Lave e Wenger. A seguir, analisar-se-á a fundamentação epistemológica da aprendizagem segundo os autores supracitados. E, finalmente, descreve-se a aproximação com a epistemologia, de acordo com a perspectiva da fenomenologia de acordo com Husserl, Merleau-Ponty e Heidegger.

AS COMUNIDADES DE PRÁTICA - CoP

As CoP, ainda que tenham a sua origem em passado longínquo, tornaram-se objeto de estudo e de pesquisa quando se percebeu a importância do conhecimento, sobretudo quando a civilização adentrou na Sociedade de Conhecimento. As CoP tornaram-se importantes a partir do momento em que as organizações sentiram a necessidade de atualização constante frente à concorrência, constituindo-se num apoio para a atualização, renovação e reinvenção das empresas.

Interessam às presentes considerações o conjunto das CoP, inclusive as virtuais, embora isso possa exigir que, às vezes, as pessoas que façam parte estejam conectadas presencialmente. As CoP virtuais existem desde que a Web 2.0 passou a ser usada como meio de larga interação, onde profissionais de diversas áreas e estudantes pesquisadores puderam trocar entre si suas experiências e conhecimentos nos domínios de seu interesse e afinidade. São um excelente método de aprendizagem para as modalidades *e-learning* e *b-learning*. Morais e Cabrita (2008) o *e-learning* consiste em uma modalidade de ensino onde os recursos de um ambiente virtual de aprendizagem (chat, blog, wiki, fórum, videoconferência, entre outros) são utilizados para os processos de ensino e aprendizagem na WEB, já o *b-learning* ou Blended Learning, consiste na mescla de atividades de ensino e aprendizagem presencial com atividades *e-learning*. Para os autores a mescla de ensino presencial com o uso de tecnologias da informação do *e-learning*, podem potencializar as possibilidades de aprendizagem dos alunos, devido a facilidade de interação entre alunos, entre alunos e conteúdo e entre alunos e tecnologia da informação.

As comunidades de prática são assim definidas por um dos principais pesquisadores da área, Étienne Wenger:

Comunidades de prática são grupos de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas, ou uma paixão a respeito de algum tópico, e que aprofundam seu conhecimento e *expertise* nesta área interagindo numa forma permanente. Wenger et al (2002).

O termo “comunidades de prática” foi estabelecido por Lave e Wenger (1991), ao apresentarem as proposições da Teoria da Cognição Situada (TCS), segundo a qual a aprendizagem é uma atividade que não pode ser separada do resto de nossas vidas, sendo inerente à natureza humana e fazendo parte da vida das pessoas. A realização de significados se dá em um processo de interação (“ação-entre”) dinâmica entre os membros da comunidade, que trocam informações, habilidades, conhecimentos e comportamentos. Nas CoP, a interação se dá entre os indivíduos e não sobre as partes, conteúdos ou dispositivos.

Dentro do contexto da TCS, para Lave e Wenger (1991), as CoP se constituem em estruturas basilares do fomento a aprendizagem social. O aprendizado é visto como uma situação emergente dos relacionamentos, onde se valoriza a experiência acumulada

como potencializadora das trocas e relacionamentos entre mestres e aprendizes, como geradora de perturbações e descontinuidades, como fonte de renegociação continuada de significados. Desta forma, para a TCS, a aprendizagem está baseada na experiência e nos relacionamentos sociais, para Wenger (2008) o aprendizado pode ser definido como um realinhamento de experiências e competências, um “puxando” o outro. No âmbito de uma CoP, as identidades de seus membros estão em um processo de constante transformação, construção e reconstrução, pois as relações sociais existentes entre seus membros criam espaços para o conhecimento existente e para o novo conhecimento, ligando o passado, o presente e o futuro, tanto individual, quanto coletivo.

Embora tenham sido criadas em contextos de trocas presenciais, as CoP baseadas na Internet, nas intranets e ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (AVA), são formadas por indivíduos em contextos reais de aprendizagem, com atividades de aprendizagem deslocadas para o ciberespaço. Na educação a distância (EAD), o uso de AVA abre espaços para a publicação de materiais e atividades de ensino e aprendizagem, mas também para a interação entre os membros de uma disciplina ou curso. Seus membros são pessoas reais e verdadeiras, que possuem um objetivo ou interesse comum, que participam de um contexto de ensino e aprendizagem onde as relações nesse tipo de comunidade são pautadas pela cooperação e pela colaboração. As CoP em AVA na EAD possibilitam a construção conjunta de conhecimentos em atividades de *chat*, fórum, *wiki* e videoconferências. Os projetos e os novos conhecimentos são construídos no âmbito de uma comunidade, passando a ser valorizados, ocorrendo tanto em nível individual quanto coletivo.

A FUNDAMENTAÇÃO EPISTEMOLÓGICA.

A TCS nos leva a considerar a importância do meio social em que se produza a mediação. Wenger não se fixa nos meios, mas na interação social no contexto da aprendizagem.

Nossas instituições se baseiam largamente na pressuposição de que a aprendizagem é um processo individual, do começo ao fim, que é separado do resto de nossas atividades, e *que é resultado do ensino*. (O grifo é nosso) Wenger (2008, p.3).

Já no início de sua obra, apresenta seus pressupostos epistemológicos:

1. Somos seres sociais. Longe de ser trivialmente verdade este fato é um aspecto central da aprendizagem.
2. O conhecimento é questão de competência com respeito aos empreendimentos avaliados – cantar no tom, descobrindo fatos científicos, escrevendo poesia, sendo alegre (em sociedade), crescendo como menino ou menina, e assim por diante.
3. Conhecer é questão de participação na busca de tais empreendimentos, isto é, de um engajamento ativo no mundo.
4. O significado – nossa capacidade de experimentar o mundo e nosso compromisso como significativo - é afinal o que a aprendizagem deve produzir Wenger (2008, p.3).

Sua postura, visualizada na figura 1, é bem sinalizada pelos esquemas que apresenta.



Figura 1: Componentes de uma teoria social de aprendizagem: uma criação inicial.

Fonte: Adaptado de Wenger (2008).

Trata-se de uma explicação ou exposição do significado numa estrutura social, num meio social, tão bem a gosto dos vygotskyanos. A aprendizagem se processa pela pertença à comunidade, pelo aprender na prática com os membros da comunidade participando e fazendo suas contribuições. Aprender com os pares, apelando para o professor apenas quando precisa de orientação. Quando faz a experiência de procurar as informações para conhecer, adquire o verdadeiro significado do aprender: não precisa que exista uma transmissão do conteúdo.

A aprendizagem muda o que nós somos e cria as histórias pessoais (do “vir-a-ser”) do tornar-se (o que se é, a própria identidade) no contexto de uma comunidade. Portanto, a aprendizagem se processa com a mediação de experiências situadas dos membros que pertencem a um grupo social, a uma comunidade; no caso acadêmico, o grupo formado na escola. Esse grupo, como assinala Maffesoli, pode se estender pela proximidade, isto é, pelos grupos formados por afinidades, não importando se estão perto, próximos, ou longe. O imaginário como cimento do estar juntos, a proximidade, que é o lençol freático da vida Maffesoli (2009, p. 11-12).

Em relação ao modo de aprender, Marc Prensky sintetiza o perfil do estudante da geração Net:

Não querem assistir aulas magistrais.

Querem ser respeitados, tomados como confiáveis, e ter suas opiniões valorizadas.

Querem seguir seus próprios interesses e paixões.

Querem criar, usando as ferramentas de seu tempo.

Querem trabalhar com pares em trabalhos de grupo e em projetos (para que possam se mover livremente).

Querem tomar decisões e dividir controle.

Querem estar conectados com seus colegas para expressar e compartilhar opiniões, em sala de aula e pelo mundo.

Querem colaborar e competir uns com os outros.

Eles não querem uma educação que seja apenas relevante, mas real Prensky (2009).

Não se pode dizer que, em princípio, rejeitem a influência de pais e professores:

[...] a geração Net parece que gosta mais de levantar assuntos controversos com seus pais e outros adultos. Os jovens levam para casa receitas que lhes foram dadas na sua escola Tapscott (2010).

Estes jovens Nets tem instrumentos para contestar os “saberes oficiais”. Enquanto o professor está ensinando determinado assunto, esses estudantes tem à disposição, meios digitais como os *netbooks* e *notebooks*, ou *tablets* que podem consultar e obter informações mais atualizadas a qualquer momento por meio de um simples *click*.

A Revista Science publicou em 2009, artigo da psicóloga Patricia Greenfield sobre os efeitos de vários tipos de mídia sobre a inteligência e capacidade de aprendizagem. Para a autora "cada meio desenvolve algumas competências cognitivas em detrimento de outros." Quanto mais são utilizados recursos de tecnologia visualização de conteúdo baseadas em tela, identificou a autora, "mais foram desenvolvidas e aperfeiçoadas as habilidades visuo-espaciais." Porém, esses ganhos caminham lado a lado com um enfraquecimento da capacidade de "profunda transformação" que sustenta a "aquisição de conhecimento consciente, análise indutiva, o pensamento crítico, a imaginação e a reflexão."

Glenn (2000), Hay (2000) e Carr (2010) apontam que os alunos da geração Net buscam oportunidades de aprendizagem direcionadas, em ambientes interativos, com múltiplas formas de avaliação, com tarefas que usem recursos diferentes para criar experiências de aprendizagem pessoalmente gratificantes, que estes alunos querem mais prática, mais interação em ambientes virtuais e que estão menos dispostos a absorver simplesmente o que é posto à sua frente. Oblinger e Oblinger (2005) ressaltam ainda que estes alunos podem ser nativos digitais, mas que sua compreensão do uso da tecnologia para o aprendizado é fraca, que suas capacidades de análise da informação e suas capacidades de pensamento crítico são fragilizadas e isto se verifica por suas dificuldades de escrita, compreensão de textos, capacidade de reflexão ou até mesmo em seus hábitos de aprendizagem. Logo, as preocupações em relação ao aprender são, com certeza, justificados. Porém, para Wenger (2008), mais do que o aprender em si mesmo, é a nossa concepção do aprender que necessita urgentemente a atenção quando escolhemos nos preocupar-nos em relação a isto na escala em que fazemos hoje em dia.

Por isso é necessário alargar a aprendizagem e considerar o seu caráter social:

Uma teoria social da aprendizagem é, portanto, não uma organização exclusivamente acadêmica. Enquanto esta perspectiva pode na verdade informar nossas investigações acadêmicas, é também relevante para nossas ações cotidianas, nossas políticas, e para os nossos projetos organizacional técnico, e o sistema educacional. Um novo referencial (*framework*) a respeito da aprendizagem possui valor não apenas para os teóricos, mas também para todos nós - professores, estudantes, pais, jovens. Wenger (2008).

Significa dizer que a aprendizagem individual se processa não apenas com o esforço da pessoa isolada, mas no contexto das redes que constituem uma comunidade. Em geral a aprendizagem cognitiva é vista como uma apropriação de “conteúdo”, sendo este o que mais importa. Os meios de ensinar se transformaram desde o ensino oral que

se baseava na fala do professor. Assim, segundo Levi (2008), passou-se da fala para o texto didático, e agora estudantes e alunos têm à disposição o acesso a Web 1.0, 2.0 e a 3.0¹ que permite que os estudantes possam aprender no ciberespaço. Sua aprendizagem não pode estar apenas centralizada nas aulas em que o professor dita o conteúdo e o ritmo, em geral de modo bancário. Vivem ainda num mundo onde as aulas expositivas eram a regra, embora houvesse trabalhos de grupo e outras variantes. Mas o programa era fixado pelas instituições escolares. Contudo, alerta muito bem Wenger (2008): Há muitas diferentes espécies de teorias da aprendizagem, cada uma enfatiza diferentes aspectos da aprendizagem, e cada uma delas é, portanto, útil para os diversos objetivos que almejam.

A TCS analisa a aprendizagem em função da história do grupo ao qual o indivíduo pertence e de suas interações com o meio social. No contexto da cognição situada, o conhecimento não se limita ao processamento de informações que chegam do mundo exterior, conforme apregoavam os primeiros estudiosos da cognição. O homem enquanto ser aprendente não é um observador passivo de sua realidade, mas sim um agente ativo de seu próprio aprendizado que reconfigura sua realidade, agindo em grupo e para o grupo. Enquanto em interação social, cada aprendiz constrói seu meio e seus valores em constantes interações com o meio ambiente e com os indivíduos com os quais divide seu espaço de mundo. Os seres humanos, segundo Venâncio (2007), são “simultaneamente individuais e sociais, a todo instante, de forma indissociável, o que possibilita a compreensão dos fenômenos de informação como processos sociais e cognitivos”.

Venâncio (2007) vai mais longe sobre as limitações das abordagens cognitivistas, que enfatizam a natureza individual das estruturas cognitivas dos usuários. Para esta autora, tais limitações “tendem a isolá-los das relações sociais e dos contextos de ação nos quais estão inseridos”. As evoluções e reflexões teóricas mais recentes envolvidas com a linguagem, a emoção, a cognição e a biologia nos trazem evidências sobre a necessidade de se considerar os seres humanos em sua integralidade, história, trajetória de vida pessoal e profissional, a ver o homem como um ser social em interação com outros sujeitos.

No contexto da TCS, a aprendizagem é situada quando combina: atividades, compartilhamentos, relacionamentos, cooperação, dialética, interação, negociação, observação, aperfeiçoamento, significado e criatividade. Para Rodrigues (2010) estes substantivos são vistos como ações que caracterizam o contexto situado da aprendizagem, pois combina os verbos “saber” e “fazer” nas ações dos aprendizes numa prática. A cognição situada é mais que simplesmente aprender fazendo, por tentativa e erro, pela prática do dia-a-dia ou pela observação de uma situação real trabalhada por alguém mais experiente. Para Giostri (2008) a aprendizagem situada se relaciona com o processo cognitivo e, por conseguinte, a aprendizagem e as práticas sociais. Na TCS se coloca a aprendizagem como decorrente da participação social, da interação, da

¹ Não basta ter nascido depois de 1990 para ser considerado um “nativo digital”. Sem dúvida, esses jovens podem estar rodeados e ser bombardeados por meios virtuais: TV, conexões por celular, *netfones*, Internet e outros meios. Não quer dizer que ter nascido na época não os torna digitais no sentido em que Prensky e Rosen os definem.

colaboração e se considera “o engajamento na prática condição para a efetiva aprendizagem, a qual tem origem no processo de co-participação e não nos processos mentais dos indivíduos” Lave e Wenger (1991).

Para Wenger (2008), o uso das CoP e da cognição situada como base para o aprendizado requer alguns cuidados. “A aprendizagem não pode ser concebida. Ela só pode ser projetada para - ou seja, facilitada ou frustrada” Wenger (2008, p.229). Sem o planejamento prévio das atividades de aprendizagem, sem a preparação de professores para o exercício da mediação, sem a estruturação do ambiente virtual de ensino e aprendizagem para o foco das comunidades de prática, o aprendizado virtual pode tornar-se sinônimo de *just-in-time*, ou seja, entrega de conteúdo no tempo certo, na qualidade certa, recheado de avaliações *on line* onde a interação é substituída pelo autoestudo, individualismo e isolacionismo. A TCS e as CoP podem efetivamente auxiliar escolas e organizações a criarem a verdadeira Sociedade do Conhecimento, as organizações de aprendizagem, o aprendizado ao longo da vida, uma vez que lida com a complexa questão da aprendizagem de forma criativa, estratégica e visionária Schneider (2012).

Mas tanto Wenger e Lave, assim como Prensky, Rosen, Mattar, Valente e muitos outros insistem sobre o fato das mudanças que estão ocorrendo no mundo, enfatizando a aprendizagem como forma social, ou seja, a aprendizagem colaborativa onde também pode haver o autodidatismo. Os meios culturais modulam o processo de aprendizagem de uma maneira mais abrangente que a mediação pela linguagem. Como cita Prensky (2009), no exórdio de seu livro: “*What we want is to see the child in pursuit of knowledge, and not knowledge in pursuit of the child.*” (o que queremos ver é o aluno procurando o conhecimento, e não o conhecimento perseguindo a criança).

Tendo em vista esta breve exposição do que Wenger afirma a respeito da aprendizagem situada em CoP, será que pode existir, numa perspectiva filosófica, uma aproximação com a fenomenologia?

A APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA FENOMENOLOGICA: HUSSERL, HEIDEGGER E MERLEAU-PONTY.

A primeira pergunta é saber o que é a fenomenologia, que tem Husserl (1859-1938) como seu fundador. Há vários autores que dela tratam e de maneiras diversas: Heidegger, Schultz, Sartre e outros. Contudo, para o objetivo que pretendemos, apresentamos a noção de fenomenologia de Merleau-Ponty (1999):

A fenomenologia é o estudo das essências, uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre “ali”, antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico. É a ambição de uma filosofia que seja uma “ciência exata”, mas é também um relato do espaço, do tempo, do mundo “vividos”.

Husserl queria que a filosofia fosse uma ciência rigorosa, “*als strenge Wissenschaft*” e como o diz Merleau-Ponty, é uma filosofia transcendental que preconiza estudar as coisas em si, mesmas, “*zu den Sachen Selbst*”. Desse modo, procura estudar os fenômenos em si mesmo, sem os acréscimos e desvios causados pela percepção situada que lhes tira a sua pureza objetiva.

Mas os fenômenos são percebidos e apreendidos pelo ser humano que se encontra "situado" no mundo que o precede. O homem é um *dasein* Heidegger (1989), um "ser-aí", um ser situado, num mundo que o precede e no qual se joga seu destino, é o homem em sua existência cotidiana, "do dia-a-dia, junto com os outros homens e em seus afazeres e preocupações" Werle (2003). Mas esse "mundo já está sempre "ali", antes da reflexão, como uma presença inalienável".

Merleau-Ponty (1999) continua:

Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda. A ciência não tem e não terá jamais o mesmo sentido de ser que o mundo percebido, pela simples razão de que ela é uma determinação ou uma explicação dele.

Ora, para a busca de um conhecimento transcendental, a fenomenologia emprega um método próprio que consiste nas reduções (*epochê*, suspensão). A redução fenomenológica consiste em distanciar-se do modo como os fenômenos se mostram. Para isso, coloca entre parênteses suas crenças e nessa suspensão de "preconceitos e da precipitação", observa o fenômeno em si, desligando-o das amarras da predeterminação da consciência, pois que é na consciência que os fenômenos se mostram, almejando a pura objetividade. Em seguida, pela redução eidética procura a ideia do fenômeno desligando-o da imersão da subjetividade que todo sujeito conhecedor, por ser situado, tende a impor ao objeto de estudo. Trata-se de encontrar um objeto ideal, puro, universal, a ideia pura, uma *wesensschau* (intuição² das essências).

Finalmente, Husserl também postula a redução do próprio sujeito, a redução transcendental: o sujeito seria um "sujeito" atemporal, puro. Essa redução o transformaria em puro olhar. A fenomenologia procura como transcendental um olhar sobre o mundo e as essências, na procura de uma visão transparente, sem o "eu" como sujeito ou outro, mas com o sujeito de uma visão universal. Ora, afirma Merleau-Ponty (1999) que "o maior ensinamento da redução é uma impossibilidade de sua redução", pois que não somos espíritos absolutos, mas seres encarnados. E não há vista sem ponto de vista. Toda objetividade será, segundo Maturana (2001), uma objetividade entre parênteses.

Como o sujeito é "ser-com-outro-no-mundo", a existência humana se dá na abertura, no reconhecimento do outro, para Heidegger (1989) "não somos um e outro, mas um para o outro". Ora, para ser participante das CoP é preciso que haja uma prática num domínio comum, e que estejam dispostos a aprender uns com os outros. Portanto, nessas comunidades não são sujeitos e outros, mas *sujeitos para os outros*. Onde se processa a aprendizagem colaborativa em que todos partilhem seus conhecimentos.

Nas CoP virtuais, toda aprendizagem é situada e colaborativa e por esse viés pode-se articular a fenomenologia com a postura de Wenger e Lave (1991), a *peripheral participation*. O "estar-junto-com-outro" pelas conexões em redes sociais se realiza de fato e ao vivo, no aqui e agora. Alcança-se por todas as formas virtuais e digitais de

² Intuição é a apreensão direta ou imediata do objeto, sem recurso ao método discursivo.

comunicação, estabelecendo diálogos e nessa situação, os aprendizes aprendem segundo seu próprio modo de ser, isto é, com autonomia e seguindo seus próprios interesses e ritmo, e não assistindo “aulas magistrais”.

A situação dos alunos nas CoP virtuais lhes possibilita e oportuniza corrigir ou minimizar a impossibilidade da percepção transcendental do objeto ou dos fenômenos pela comunicação e interação síncrona ou assíncrona. Assim que os *posts* dos participantes são disponibilizados, todos os membros da comunidade podem acrescentar suas contribuições, aperfeiçoando os conhecimentos mutuamente pelas interações.

Isto não quer dizer que o mediador seja dispensável. O professor, como lembra Prensky (2009), “aprende sobre tecnologia com os estudantes e avalia o rigor e qualidade dos resultados da aprendizagem dos estudantes provendo (proporcionando) a contextualização”. Os docentes precisam considerar o próprio *dasein* dos alunos e, sobretudo, considerá-los devidamente para que não sejam alvos das críticas que aparecem, tais como nos vídeos³ “*A vision of students today*”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As redes sociais de aprendizagem, onde os estudantes ou participantes se situam de um modo periférico, constituem um mundo de vivências virtuais. Embora virtuais, não deixam de ser “vivências” e o são mundo no qual vivem durante parte considerável de sua vida Prensky (2009).

Uma CoP é construída de membros que estão interessados em aprender o que precisam saber para melhor desempenhar suas funções do dia-a-dia. A participação periférica legítima e a TCS permitem ao ser aprendiz, de forma progressiva, juntar o seu conhecimento individual à cultura do grupo e a da comunidade, além de propiciar o sentimento de pertença por meio da construção e reconstrução de significados, daquilo que é ser membro de uma CoP. Para que o aprendiz seja capaz de participar de forma periférica legítima em uma comunidade, implica que os recém-chegados tenham amplo acesso às arenas de prática maduras, já cultivadas pelo grupo. O uso do computador em sala de aula, na empresa e no ciberespaço, fez com que muitos pesquisadores e professores passassem a pesquisar e a explorar novos modelos de utilização das CoP em contextos virtuais, sem que se perca o contexto autêntico da aprendizagem.

Oxalá os professores estejam dispostos a usar esse modo das CoP para se comunicar ou se conectar com seus alunos, na redução das lacunas existentes pelos modelos que já se descontextualizam. As CoP são um “fenômeno” que as escolas, e o meio acadêmico em geral, deveriam “apreender”, na busca de uma *wesenchau* própria, a partir do que muitas empresas e organizações tem contribuído já há muito tempo.

REFERÊNCIAS

WENGER, E.; McDERMOTT, R.; SNYDER, W. M. *Cultivating Communities of Practice*. U.S.A.:Harvard University Press, 2002.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

³ Disponível em: www.youtube.com/watch?v=dGCJ46vyR9o. Há várias versões desta mídia no Youtube.

- WENGER, E. Communities of practice, Learning, Meaning and Identity. 18 ed. Cambridge: University Press, 2008, p.3.
- MAFFESOLI, M. A república dos bons sentimentos. São Paulo: Iluminuras, 2009.
- PRENSKY, M. “Homo sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom”, Innovate, v. 5, n. 3, 2009.
- TAPSCOTT, D. A era da geração digital. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.
- LÉVI, P. Architecture of a Semantic Networking Language. CRC, FRSC, University of Ottawa, version 2, 2008.
- VENÂNCIO, L. S. O caminhar faz a trilha: o comportamento de busca da informação sob o enfoque da cognição situada. Dissertação de Mestrado – UFMG, 2007.
- GLENN J. M. Teaching the Net Generation. *Business Education*, 2000, *Forum* 54 (3): 6-14.
- HAY, L. E. Educating the Net Generation. *The Social Administrator*, 2000, 6-10.
- OBLINGER, D. G., and J. L. OBLINGER. *Educating the Net Generation*. Washington, D.C., 2005, EDUCAUSE. <http://www.educause.edu/books/educatingthenetgen/5989>
- RODRIGUES, A. J. Um estudo das identidades matemáticas de alunos do ensino médio da Escola Preparatória de Cadetes do Ar. Dissertação PPGE da UFMG, 2010.
- GIOSTRI, E. C. Comunidades Virtuais de Prática como alternativa na formação continuada de docentes da educação superior tecnológica. Tese de Doutorado, PPECT – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- SCHNEIDER, E. I. Uma Contribuição aos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) suportados pela Teoria da Cognição Situada (TCS) para pessoas com deficiência auditiva. Dissertação de Mestrado. PPEGC/UFSC, 2012.
- MERLAU-PONTY, M. Fenomenologia da percepção. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- HEIDEGGER, M. Ser e Tempo. Petrópolis: Vozes, 1989.
- WERLE, M. A. A Angústia, o Nada e a Morte em Heidegger. Trans/Form/Ação v.26, n.1, Marília, 2003.
- MATURANA, H. Cognição, ciência e vida cotidiana. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.
- MORAIS, N.S; CABRITA, I. b-Learning: impacto no desenvolvimento de competências no ensino superior politécnico. Revista de Estudos Politécnicos. Polytechnical Studies Review, 2008, Vol VI, nº 9. ISSN: 1645-9911
- CARR, Nicholas. The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains. New York : W. W. Norton & Co., 2010.
- GREENFIELD, Patricia, Tecnologia e Educação Informal: o que é ensinado, o que é aprendido. Science 2 January 2009 : 69 – 71.